

# Oppimis- ympäristöt ammattillisen osaamisen kehittämisessä

---

Hannu Kotila  
KT, yliopettaja  
HAAGA-HELIA Ammatillinen  
opettajakorkeakoulu  
hannu.kotila@haaga-helia.fi

Kimmo Mäki  
KTT, KL, yliopettaja  
HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu  
kimmo.maki@haaga-helia.fi

## Johdanto

**A**mmatillisesti suuntautuneen koulutuksen ja muun työelämän suhde on ollut kautta aikain kompleksinen ja kuuma aihe suomalaisessa keskustelussa. Se on lähtökohtaisesti kohtalonkysymys, jos halutaan erottautua suhteessa muuhun yleissivistävämpään koulutukseen. Perinteiset tavat yrittää sitoa ammattikorkeakoulu työelämään kiin-

ni ovat olleet työharjoittelut ja opinnäytetyöprosessit, jotka ovat periytyneet jo vanhoilta ajoilta. Todellisuudessa koulutuksen käytännössä yritetään opettaa koulumaisilla menetelmillä työelämän käytäntöjä. Tarvitsemme uuden tyyppistä ajattelua koko ammatillisesti suuntautuneen korkeakoulutuksen kentällä (esim. Nowotny, 2006).

Yhtenä ratkaisuna koulun ja työelämän jännitteen murtamiseen on toiminut oppisopimustyyppinen koulutus,

jossa suurin osa työelämän taidoista opitaan työpaikalla (esim. Gruber & Palonen, 2007). Se ei kuitenkaan ole ollut suomalaisessa ympäristössä kovin laajaa, eikä varsinkaan nuorille suunnattuna. Suurin osa oppisopimuskoulutuksesta on toteutettu jo pitkään työmarkkinoilla olleille aikuisille, joilta on syystä tai toisesta puuttunut itse tutkinto, mutta alan työtehtävät ovat jo käytännössä tuttuja.

Laajentunut ja monipuolistunut yhteistyö elinkeinoelämän ja julkisen sektorin toimijoiden kanssa eri projektien välityksellä on monipuolistanut ja monimutkaistanut ammattikorkeakoulun opettajan työtä. Kasvavan hankemaailman myötä myös kritiikki ja erilaiset arviot ammatillisen ja työelämän välisestä suhteesta ovat lisääntyneet. Osa toimijoista näkee tiiviin yhteistyökumppanuuden kehittävän ja avartavan niin opetushenkilöstön, johdon kuin opiskelijoidenkin kuvaa ympäröivästä toimintaympäristöstä. Kolmikannassa (opetushenkilöstö, opiskelijat ja muun työelämän edustajat) kaikki oppivat ja kehittyvät (Tynjälä, Välimaa, & Sarja, 2003, 147-166).

Toisaalta suhdetta elinkeinoelämään kritisoidaan rähmällään olona, jossa kaikki valta ja tulevaisuuden kyky nähdä ja ennakoida annetaan lyhytjännitteiselle työelämälle (vrt. Herranen, & Sirkkilä, 2008). Opettajat toteuttavat vain ja ainoastaan työelämän tarpeita. Kolmas näkökulma kohdistuu kritiikkinä ammatillisten opettajien muodostamaan puheeseen sekä näennäiseen yhteistoimintaan työelämän ja koulun välillä (Puhakka, Kotila, & Mäki, 2011).

Kaikesta edellisestä huolimatta työelämässä tarvittava osaaminen on ammatillisesti suuntautuneen korkeakoulutuksen

ydin. Työelämän kanssa tehtävässä hankeyhteistyössä tämä ydin on elävimmillään. Hankeyhteistyönä voi nähdä monenlaisia toimintoja, kuten muun muassa koulutuksen järjestäjän hallinnoimat projektit, oppisopimustyyppinen koulutus, työharjoittelun, opinnäytetyön tekemisen sekä koulutusohjelman sisällä olevat työelämälähtöiset polkuopinnot.

Avaintekijä autenttisen toimintaympäristön muodostumiselle ja kolmikantaiselle (oppilaitos, opiskelija, työelämä) kehittävälle työlle on käyttäjälähtöinen toiminnan suunnittelu, toteutus ja kehittäminen. Vastakohtana sille on koulukeskeinen ajattelu, työn suunnittelu ja toiminta elinkeinoelämän, opettajan ja opiskelijan välisessä yhteistyössä. Koulukeskeisessä toiminnassa joustamaton opetussuunnitelma määrittelee toimintaa. Se vaikuttaa opettajan, opiskelijan ja työelämän edustajien rooleihin yhteistoiminnassa. Suunnitelmat, toimintamallit, erilaiset ratkaisut ja toimintaympäristöt muokataan koulun tarpeista ja tavoitteista käsin. Jos koulun intressejä ei onnistuta yhdistämään opiskelijoiden ja työelämän toimijoiden kanssa, mahdolliset hankkeet irtautuvat varsinaisesta koulun opetus- ja ohjaustyöstä. Ne muuttuvat yksittäisiksi tilaustöiksi, joita opettajat ja opiskelijat työstävät työelämälle.

Käyttäjälähtöisyys on ajan hengen mukainen käsite tietyyppisistä yhteistoiminnasta. Sitä on käytetty paljon innovaatiopolitiikan (User-driven innovation policy) ja innovaatioiden synnyttämistä kuvaavien prosessien yhteydessä (User-driven innovation vrt. Lehto, 2009; Rautiainen, 2010; von Hippel, & Katz, 2002).

Laajasti ymmärrettynä käyttäjälähtöisyys voidaan määritellä eri tavoin ilmenevänä ja eritasoisena integroitumisena asiakkaan kanssa. Käyttäjälähtöisyydellä tavoitellaan palvelujen ja tuotteiden loppukäyttäjien tarpeisiin vastaamista ja uusien tarpeiden luomista. Käyttäjien hyödyntäminen toiminnassa perustuu siihen, että käyttäjillä on esimerkiksi kehiteltävän tuotteen tai palvelun kannalta relevantteja tietoja ja taitoja, joita ei muualta löytyisi. (Lappalainen, Apilo, Eerola, Konttinen, & Pelkonen, 2010.)

*Tärkeää käyttäjälähtöisen toiminnan onnistumisen kannalta on ymmärtää ja hahmottaa kyseessä olevan toiminnan aidot käyttäjät.*

Käyttäjätiedon merkitys innovaatioprosessien eri vaiheissa vaihtelee toimintaympäristöittäin ja toimialoittain. Tärkeää käyttäjälähtöisen toiminnan onnistumisen kannalta on ymmärtää ja hahmottaa kyseessä olevan toiminnan aidot käyttäjät. Niitä voivat olla erilaiset ammattilaiset, harrastajat, heikot käyttäjät tai jopa niin sanotut ei-käyttäjät. Käyttäjälähtöisessä toiminnassa niin ikään perinteiset työroolit sekoittuvat. Tuotteen tai palvelun kehittäjän, tuottajan, välittäjän ja kuluttajan roolit voivat vaihdella toimijalta toiselle tai sekoittua työprosessien aikana. (Lappalainen, Apilo, Eerola, Konttinen, & Pelkonen 2010.)

Käyttäjälähtöisen toiminnan logiikan tulee ohjata myös ammatillisten oppilaitosten työelämälähtöisiä oppimisympäristöjä (ks. Manninen, & Pesonen, 1997). Ensivaiheessa tulisi selvittää ja kartoittaa suunnitteilla olevan toimintaympäristön tavoitteisiin liittyviä aitoja käyttäjiä niin elinkeinoelämän kuin opiskelijoidenkin piiristä. Kun käyttäjäryhmät on löydetty, on ensiarvoisen tärkeää rakentaa jo toimintaympäristön suunnitteluvaiheeseen kolmikantainen käyttäjälähtöinen työryhmä. Autenttisen oppimisympäristön onnistumisen avaimia ovat käyttäjälähtöinen suunnittelu, toiminta ja toiminnan kehittäminen. Tämä edellyttää opettaja- ja koulukeskeisen toiminta-ajattelun romuttamista. Käyttäjälähtöisen ajattelun mukaisesti jokainen toimija toimii monialaisesti ja moniulotteisesti koko hankkeen ajan siten, että perinteiset toimintaroolit sekoittuvat. Työelämälähtöisessä oppimisympäristössä kaikki toimijat saattavat olla ajoittain ohjaajia, kehittäjiä, ideoijia ja toteuttajia. Myös arviointia tehdään yhteisöllisesti koko ajan, ei ainoastaan opettajälähtöisesti hankkeen päätteeksi.

Oppimista työelämän kanssa

Työelämäyhteistyön korostuminen ja vällisyydet työelämän osaamisvaatimusten ja työvoimatarpeen ennakoimiseen sekä osaavan ja asiantuntevan työvoiman kouluttamiseen ovat piirteitä, jotka on otettava huomioon opetusta suunniteltaessa ja toteutettaessa.

Opettajan on pystyttävä yhdistämään työssään kolme laajaa sisältöä, jotka kaikki vaativat erilaista osaamista. Nämä ovat ammatin substanssiosaaminen, pedagoginen ammattitaito sekä kehittämistyö.

Näiden kolmen osatekijän yhdistäminen luo haasteita: opettajan on oltava samanaikaisesti ammattitaitoinen opettaja, oman alansa asiantuntija sekä tutkija ja kehittäjä. Vaatimus opetuksen ja oppimisen työelämälähtöisyydestä tuo lisäksi mukanaan monia lisähaasteita pedagogikalle. Perinteiset opetusmenetelmät eivät yksistään enää riitä, jos oppimisen halutaan tapahtuvan koulutuksen ja työn rajapinnalla. Tarvitaan uudenlaisia pedagogisia ratkaisuja, jotka edesauttavat tutkivaa ja kehittävää oppimista. (Tynjälä, Kekäle, & Heikkilä, 2004, 10.)

Ammatillisessa koulutuksessa opiskelutapana on painotettu aina projekti- ja hanketyöskentelyä (Peisa 2010, 17; Mietinen, & Peisa, 2002). Olennaista tällaisissa työskentelymuodoissa on teorian opiskelun ja käytännönläheisten taitojen oppimisen sulava integroituminen.

Tässä arviointitutkimuksessa on kiinnostuksen kohteena se, minkälaisia pedagogisia periaatteita tutkimuskohteina olevissa oppimisympäristöissä on hyödynnetty. Vaikka oppimisympäristö poikkeaa perinteisestä luokkahuoneympäristöstä, tämä ei tarkoita sitä, ettei pedagoginen toiminta olisi edelleen tärkeää – pikemmin päinvastoin. Kun perinteisiä opettaja- ja luokkahuonekeskeisiä opetus- ja oppimismenetelmiä rikotaan, on erittäin tärkeää, että asioita suunnitellaan pedagogisesta näkökulmasta käsin. Esimerkiksi opiskelijoiden ohjaus ja tukeminen ovat olennaisessa roolissa hanketoiminnassa, jossa opiskelijoiden toivotaan olevan itseohjautuvia ja kykeneviä vastuunottoon. Kaikkiaan kyse on siis siitä, mahdollistetaanko osaamisen kehittyminen työelämälähtöisessä oppimisessä.

## Työelämälähtöiset oppimisympäristöt

Työelämälähtöisyys-käsitteen määrittely ei ole yksinkertaista. Koska käsitettä ei ole koskaan virallisesti määritelty, se saa erilaisia nyansseja kirjoittajasta tai puhujasta riippuen. Aikaisemmin työelämälähtöisyys on määritelty muun muassa koulutuksen ja työelämän yhteistyöhön perustuviksi toimintatavoiksi (Tynjälä, Kekäle, & Heikkilä, 2004, 6; Pratt, Kekäle, Maassen, Papp, Perellon, & Uitti, 2004).

Työelämälähtöisyys-käsitettä on kritisoitu siitä, että se korostaa liiaksi työelämän roolia oppimisen ja koulutuksen kustannuksella. Vaihtoehtoisena, vähemmän työelämään nojaavana terminä on esitetty työelämäläheisyyden käsitettä. Puhummepa ilmiöstä sitten työelämälähtöisenä tai työelämäläheisenä, yksi asia on selvä: se velvoittaa kouluja toimimaan työelämää tukevasta ja kehittävästä lähtökohdasta käsin. Työelämäyhteistyö on opetukseen sisäänkirjoitettu vaatimus.

Toimivassa työelämälähtöisessä oppimisympäristössä tapahtuu molemminpuolista osaamisen ja tiedon vaihtoa, sillä ainoastaan siten voidaan saavuttaa toiminnan tavoitteena olevia synergiaetuja (Tynjälä ym., 2004, 7). Niin ikään tällaisen ympäristön puitteissa suoritettua kehittämistehtäviltä vaaditaan työelämässä tunnustettua yleistä relevanssia (mts. 9-10). Kehittämistyön ja oppimisen yhdistäminen on olennainen osa työelämälähtöistä oppimisprosessia. Toiminnan tavoitteena ei ole ainoastaan välittää opiskelijoille työelämässä tarvittavia tietoja, taitoja ja asenteita, vaan tarkoituksena on mahdollistaa uusien ratkaisumallien ja toimintatapojen kehittäminen yh-

teistyössä työelämän edustajien kanssa. Seppo Peisan (2010, 68 vrt. Miettinen, & Peisa, 2002) mukaan tällaiseen yhteiskehittelyyn ovat todellisuudessa osallistuneet vain ne opiskelijaryhmät, jotka ovat rakentaneet oman opiskeluprosessinsa pääosin työelämän reaali ongelmista.

Tässä artikkelissa kuvataan oppimisympäristöjen arviointihankkeen (OPIT) tuloksia. OPIT on HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun työelämälähtöisten oppimisympäristöjen tutkimus- ja kehittämishanke. Tutkimuksessa selvitetään HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun erilaisia työelämäyhteistyön muotoja ja niissä tapahtuvaa oppimista ja osaamisen kehittymistä yhdessä työelämän kanssa. Työelämäyhteistyön paikkoina voivat olla autenttisen työn ympäristöt (työpaikat) tai erilaiset koulutuksen järjestäjän luomat työelämälähtöiset oppimisympäristöt. Tutkimuksen kohteina OPIT-hankkeessa ovat HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun työelämälähtöisen työskentelyn kehittämiseksi toteutetut oppimisen uudet ratkaisut.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten työelämälähtöisyys ja oppiminen toteutuvat oppimisympäristössä?
2. Mistä tunnistaa hyvän ja heikosti toimivan oppimisympäristöhankkeen tuntomerkit?

Tässä raportoitava tutkimuksen vaihe on toteutettu syksyllä 2011 ja raportoitu 2012. Tämä artikkeli koskee tämän vaiheen tuloksia.

## Tutkimuksen toteuttaminen

Arviointitutkimus voidaan nähdä nykytilankartoituksena, jossa on tarkoitus sel-

vittää, miten työelämälähtöiset oppimisympäristöt on rakennettu, miten niiden puitteissa tapahtuva toiminta on järjestetty ja miten tässä kaikessa on onnistuttu. Huomiota on kiinnitetty erityisesti seitsemään teemaan. Ne ovat

- 1) Oppimisympäristön piirteet,
- 2) Toimijoiden roolit,
- 3) Yritysyhteistyö,
- 4) Pedagogiset periaatteet,
- 5) Osaamisen kehittyminen,
- 6) Ohjaus ja arviointi sekä
- 7) Tulokset. Teemojen kautta pyrittiin selvittämään hankkeen taustalla olevaa ajattelua mahdollisimman monipuolisesti.

Hankimme oppimisympäristöistä tietoa kahdella tavalla: lukemalla niistä kirjoitettuja dokumentteja (dokumenttianalyysi) sekä haastattelemalla oppimisympäristöjen vastuuopettajat ja projekti-päälliköt (teemahaastattelu).

HAAGA-HELIA nimesi yhdeksän ammattikorkeakoulun hanketta, jotka osallistuvat tähän arviointiin.

## Arviointitutkimuksen aineiston keruu ja kuvailu

**A**rviointitutkimuksen aineiston keruu suoritettiin aikavälillä elokuu-lokakuu vuonna 2011. Aineiston keruu aloitettiin saatuaamme rahoittajalta listan niistä hankkeista, jotka oli tarkoitus pyytää mukaan arviointitutkimukseen. Haastateltavia oli yhteensä 10, ja he edustivat yhdeksää eri hanketta.

Aineisto koostuu vastuuopettajien haastatteluista sekä hankkeisiin liittyvistä kirjallisista dokumenteista. Osa vastuuopettajista lähetti hanke-dokumentit

sähköisesti. Dokumentit, joita ei saatu suoraan opettajilta, etsittiin Internetistä HAAGA-HELIAn sivuilta tai hankkeen omilta Internet-sivuilta.

Haastattelut olivat teemahaastatteluja. Teemahaastattelusta ei ole olemassa mitään yhtä kaiken kattavaa ja joka tilanteeseen sopivaa määritelmää (ks. Hirsjärvi, & Hurme 2008, 47; Kvale 1996). Useimmiten teemahaastattelu kuitenkin määritellään lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun välimuodoksi, jossa kysymysten tarkka järjestys ja sanamuoto puuttuvat. Haastattelu kohdenneetaan tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan. Kaikkia haastatteluita koskevien yhtenevien teema-alueiden johdosta tätä haastattelumuotoa kutsutaan myös puolistrukturoiduksi haastatteluksi. (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2002, 195; Hirsjärvi, & Hurme, 2008, 47-48.)

Arviointitutkimuksen aineisto muodostuu siis vastuuopettajien haastattelusta sekä hankkeisiin liittyvistä kirjallisista dokumenteista. Dokumentteja käytettiin lähinnä avuksi haastatteluteemojen ja -kysymysten muotoilemisessa, niitä ei analysoitu tuloksia ja johtopäätöksiä tehtäessä.

Haastattelut vaihtelivat kestoltaan 59 minuutista 1 tunti 48 minuuttiin. Äänitettyä materiaalia kertyi yhteensä pyörítettynä 12 tuntia ja 24 minuuttia. Haastattelut litteroitiin siten, että jokaisen haastatteluteeman keskeiset asiat kirjoitettiin auki. Litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 56 sivua. (Puhakka, Kotila, & Mäki, 2011.)

## Tulokset

### Yleistulokset

**H**ankkeiden arvioinnissa nousi esille joitakin yhteisiä piirteitä, jotka edistävät työelämälähtöisten oppimisympäristöjen kehittämistä. Olemme koonneet niistä onnistuneen hankkeen ja heikosti toimivan hankkeen kriteereitä. Ne nousivat eri haastatteluissa hiukan eri muodoissa. Tässä on nostettu esille esimerkkisitaatteja.

Onnistuneen hankkeen tuntomerkkejä:

1. Opetussuunnitelman rakenne mietitään joustavaksi, ja sitä kehitetään yhdessä työelämä- ja yrityskumppaneiden kanssa.

2. Opettaja usean roolin haltijana: mentorista verkoston luojaan ja myyntihenkilöön.

*Opettaja on ohjaaja, oppimiskumppani ja fasilitoija. Ohjaajat olivat varsinkin aluksi aika "Liisa Ihmemaassa". Läheskään aina ohjaajan oma substanssi ei kohdannut sitä alaa, jota projekti koski. Piti esittää kysymyksiä; tuli itsekkin opittua todella paljon.*

3. Opiskelijan ja työelämä-/yrityskumppanin itseohjautuva ja kehittävä rooli.

*Tiettyjen opiskelijoiden kanssa syntyi hyvin vahvoja yhteyksiä, koska hommia tehtiin niin tiiviisti yhdessä.*

4. Toimintaroolit ylittävät perinteiset rajat.

*...jos tekee esimerkiksi puolet ajasta "tuttua" opetustyötä" ja puolet ajasta menee hanketyöskentelyyn, voi olla vaikeaa nähdä asioita uudella tavalla...*

5. Vahva pedagoginen näkemys hank-

keessa (substanssin lisäksi): pedagoginen suunnittelu, toteutus eri menetelmillä sekä ohjaus ja arviointi pohjautuvat oppimisprosessien ymmärtämiseen

6. Selkeä oppimiskäsitys tai -käsitykset taustalla.

*...pedagogiikka voi olla sitä, että substanssin sivutuotteena opiskelijoille voidaan välittää työelämän perustaitoja, jotka tulevat kantamaan koko työelämän läpi. Näistä keskeisimpiä ovat luova ongelmanratkaisu, itsenäinen aktiivinen tiedonhaku, tiedon jakaminen ryhmässä, yhteisen ratkaisun hahmottaminen sekä rehellinen palautteenanto ja vastaanotto...*

7. Haasteena sovittaa työelämän, opiskelijan ja opettajan työrytmit ja syklit yhteen; haaste on tunnistettu.

*Vanhan OPS:n yhdistäminen hankkeen tavoitteisiin vaati luovuutta ja joustavuutta. Hanketoiminta ei oikein istu perinteiseen opetussuunnitelmalliin. Tässä ei annettu kuitenkaan periksi: vaikka rakenteet estivät, mitään ei niiden takia jäänyt tekemättä. Asenne on ollut se, että kaikki on mahdollista, täytyy vain löytää keinot toteutukseen.*

Heikosti toimivan hankkeen piirteitä:

1. Koulumainen toiminta (toimintaroolit, tavat toimia, arviointi).

2. Opettajakeskeisyys (sitaatissa kuvataan opettajakeskeistä ja koulukeskeistä mallia).

*Opettaja on yhteistyön ylläpitäjä organisaatioihin päin. Opettaja on toteutuksien mahdollistaja: hän varmistaa puitteet ja kontaktit. Opettaja arvioi. Opettaja jonkin verran myös opettaa sisältöjä.*

3. Tekninen suhtautuminen oppimistoimintaan, pedagoginen näkemys puuttuu.

*...opettajat ohjaavat tätä hommaa ja siihen pyydetään opiskelijaa mukaan...*

4. Roolijaot jäykkiä elinkeinoelämän toimijoiden, opiskelijoiden ja opettajien välillä: työelämä tilaa, opiskelija tekee tilaustyön, opettaja valvoo ja arvioi.

5. Työaikaan suhtaudutaan perinteisen opettajatyöaika-ajattelun näkökulmasta: jatkuva pula resursseista.

*Pienellä resurssilla yritys yhteistyöcasejen hankkiminen on melko hankalaa. Jos niitä olisi ollut enemmän, olisi myös opiskelijoita ollut mukana enemmän... haaste on ollut se, että miksi joku lähtisi meidän kanssa yhteistyökuvioon. Ja kuka tätä niinku markkinoi koko asiaa täällä niinku maailmalle koska ei meillä semmoseen oo luu resursseja.*

6. Yhteistoiminnallisuus kolmikannassa puuttuu.

*Yhteistyökumppaneilla ei ole roolia arvioinnissa, sillä he eivät ole hirveästi opiskelijoiden kanssa tekemisissä tai he saattavat olla itse näitä opiskelijoita...*

7. Arvioinnit eivät ole yhteisessä käsitelyssä.

*...ei ole määritelty tapaa siihen, miten hanketyöskentelyyn osallistuvia opiskelijoita tulisi arvioida, ei ole mitään virallista, sovittua sääntöä...*

8. Hanketta ei ole integroitu koulutusorganisaation koulutustehtävään, vaan se on irrallinen kokeilusaareke.

*...ympäristö ei kannusta riskinottoon, johdolta ja organisaatiolta vaadittaisiin virheiden sietokykyä. Ilmapiiirin ja toimintakulttuurin pitäisi muuttua riskinottoon kannustavaksi.*

(Tarkemmin Puhakka, Kotila, & Mäki, 2011.)

## Erityisenä haasteena joustavuus

Näiden kriteerien lisäksi haastatteluis-  
sa kävi ilmi, että hanketyöskentely vaatii  
opettajalta useita asioita. Haastateltavien  
mukaan opettajalla on lisäksi oltava tiet-  
tyjä ominaisuuksia, jotta hanketoiminta  
on mahdollista. Näitä ovat muun muassa  
epävarmuuden ja muutostilanteiden sie-  
tokyky, joustavuus, avoimuus, rohkeus ja  
heittäytymiskyky. Lisäksi opettajalla tu-  
lisi olla laaja verkosto tai ainakin kyky  
sellaisen hankkimiseen. Hanketyösken-  
telyssä opettajan on oltava valmis asian-  
tuntijan statuksensa menettämiseen: yksi  
opettajan rooleista on olla itsekin oppija.  
Opettajan on myös pystyttävä jakamaan  
vastuuta opettajuudesta yhteistyökump-  
panille, sekä ohjattava opiskelijaa kohti  
itseohjautuvuutta ja vastuunottoa. Näi-  
den asioiden lisäksi opettajan on tiedet-  
tävä ja tunnustettava jo etukäteen, että  
opetustyön ja hanketoiminnan yhdistä-  
minen on itsessään vaativaa sekä jatku-  
vaa aikaresurssien, toimintamuotojen ja  
eri toimijoiden intressien yhteensovitta-  
mista.

*...orientoituminen ja ajan jakaminen  
kahden erilaisen jutun, opettaminen ja  
hanketyöskentely, välillä on varmasti  
vaativaa...*

Haastatteluissa kävi ilmi, että nykyi-  
set käytännöt eivät edesauta hanketyö-  
skentelyä, vaan opettajan on helpompaa  
toimia perinteisemmän kaavan mukaan  
kurssien vetämisessä. Tämä on johtanut  
siihen, että hanketyöskentely on kokenut  
vastarintaa, ja osaa opettajista hanketo-  
imintaan ryhtyminen on jopa pelottanut.  
Pitäisi etsiä kaikki ne oppilaitoksen käy-  
tännöt, jotka aiheuttavat tällaisia tun-  
temuksia. Haastatteluissa otettiin esiin,  
että nykyiset palautekäytännöt ovat yk-

si tällainen tekijä. Palautekäytäntöjä pi-  
täisi miettiä uudelleen siten, että ne kan-  
nustaisivat riskinottoon, eivätkä palkitsisi  
turvallisesta, perinteisestä toimintamal-  
lista. Olisi hyvä myös tarjota perehdy-  
tystä hanketoimintaan niille opettajille,  
joille se on entuudestaan vierasta. Tämä  
loisi turvallisuuden tunnetta uuden asian  
kohtaamisessa.

*Pitää olla joustoa polvissa, täytyy ol-  
la valmis sietämään muutostilanteita.  
Opettajalla on vastuu yritysyhteistyön  
käynnistymisessä...*

*...yhteistyö antaa merkitystä työlle, tie-  
tää tekevänsä työtä, jolla on vaikutusta  
sekä opiskelijoiden ammatilliseen kas-  
vuun että yrityksen menestykseen.*

Opiskelijoiden roolit ja ohjauksenkäytän-  
nöt hankkeen sisällä on mietittävä huo-  
lellisesti, jotta opiskelijan on mahdolli-  
sta kehittää osaamistaan. Heikosti me-  
nestyneissä hankkeissa oli nähtävissä, et-  
tä opiskelijan roolina oli olla pikemmin  
työn suorittaja kuin itseohjautuva oppija.

*Opiskelijoille halutaan opettaa se, että  
asenteen on oltava kohdallaan sillä myös  
yritykset testaavat opiskelijoiden asen-  
netta.*

Hanketoiminta näyttää aineistomme  
valossa olevan pitkälti riippuvaista yksit-  
täisten opettajien aktiivisuudesta: suurin  
osa arvioinnissa mukana olevista hank-  
keista on hyvin henkilösidonnoisia. Mi-  
tä hankkeelle tapahtuu, jos avaintoimija  
ei pysty olemaan enää mukana? Hank-  
keen jatkuvuus tulisi varmistaa nykyistä  
paremmin siten, että hanke ei ole riippu-  
vainen yhdestä toimijasta.

*Olen mahdollistaja, tuon yhteen opiske-  
lijat, yhteistyökumppanit, oppilaitoksen  
henkilökunnan ja caset. Toimin varmis-  
tajana siinä, että esimerkiksi projekti-*



*suunnitelma on realistinen ja että sillä päästään haluttuun tavoitteeseen.*

Mikäli edellytyksiä hanketoimintaan halutaan parantaa, on lähdettävä siitä, että opetussuunnitelmia kehitetään hanketyöskentelyä mahdollistaviksi. Haastattelussa tuli ilmi, että aina nykyiset opetussuunnitelmat eivät edesauta hanketoimintaa, vaan pikemmin rajoittavat sitä. Onnistuneissa hankkeissa opettajat ovat käyttäneet luovuutta ja mielikuvitusta opetussuunnitelmien muokkaamiseksi hanketoimintaan sopiviksi. Näin ei kuitenkaan tarvitsisi olla: opetussuunnitelmat voisivat olla lähtökohtaisesti sellaisia, että ne toimivat hanketoiminnan puolesta, eivätkä jarruna. Täytyy kuitenkin muistaa, että opettajat olivat tämän artikkelin aineisto ja kyseessä voikin olla opettajiston jäykät tulkinnat opetussuunnitelman toteutuksesta ammattikorkeakoulutyössä. Siksi on erityisesti kiinnitettävä huomio opetus- ja ohjaushenkilöstön opetussuunnitelmatulkintoihin. Usein kirjoitettu opetussuunnitelma ei rajoita kolmikantatoimintaa, vaan opettajiston koululähtöiset tulkinnat kurssikeskeisine toimintoineen ovat yhteistoiminnan este.

## Pohdinta

**O**nnistuneissa hankkeissa on tehty huolellinen avainkumppaneiden valinta työelämästä ja suunnitteluvaiheissa opiskelijan itsenäistä roolia on kehitetty. Oppimisympäristössä vallitsee aito opettajien, opiskelijoiden ja työelämän edustajien neuvottelu- ja yhteistoiminnallinen työkuultuuri. Toimintaroolit ovat pitkälti itseohjautuvia, ne ylittävät perinteiset toimintaroolirajat ja yhteistoiminta on luonteeltaan hankkeen fokusta kehittävää. Opettajat

ovat valmiita luopumaan asiantuntijavallastaan ja jaettu asiantuntijuus on leimaa antavaa toiminnalle. Oppimisympäristön toimintaa on suunniteltu niin, että opiskelijan on aidosti mahdollista kehittää osaamistaan, ei vain suorittaa annettuja tehtäviä. Kolmikantayhteistyön onnistuneen toiminnan taustalla on joustava OPS, joka taipuu opiskelijoiden ja työelämatarpeiden mukaisesti sekä pedagoginen juoni, joka jäsentää työskentelyä. Oppimisympäristöjä kehitetään reaaliajassa yhteistoiminnallisesti opiskelijoiden, opetushenkilöstön ja työelämän toimijoiden kesken.

*Onnistuneissa hankkeissa  
opettajat ovat valmiita  
luopumaan  
asiantuntijavallastaan.*

Heikosti toimivissa hankkeissa oppimisympäristöjen toimijaroolit ovat perinteiset. Opettajat valmistelevat ja opettavat, työelämä tilaa palveluja ja opiskelija tekee ja työstää. Roolit ovat pysyviä ja jäykkiä, ja toiminta pohjautuu yksinomaan OPS:aan ja opintojaksojen tavoitteisiin. Opiskelijoiden ja yhteistyökumppaneiden näkemykset sekä yhteistoiminnallisuus puuttuvat. Opiskelijan henkilökohtaisia työelämäkontakteja ei hyödynnetä toiminnassa lainkaan. Opettaja tekee oppimisympäristön tuotoksista arviointia yksin opiskelijan tuloksia arvioi-  
nessaan. Jotkut oppimisympäristöt eivät

sisällä lainkaan yritysysteistyötä. Siten ne ovat vain tilaratkaisuja, ei todellisia työelämälähtöisiä oppimisympäristöjä.

Onnistuneissa hankkeissa keskeinen yhteinen tekijä on vahvat pedagogiset näkemykset. Se näkyy oppimisympäristön suunnittelussa, kolmikantatoiminnassa sekä kehittävässä työtöteessä. Näissä oppimisympäristöissä opettaja on monen roolin haltija, kuten mentori, verkoston luoja, myyntihenkilö, tukija, oppija, kanssakulkija ja yhteiskehittäjä. Oppimisympäristön toiminnassa ohjaus on rakennettu luonnolliseksi osaksi toiminnan sisälle ja arviointityökalut ovat selkeitä ja yhteistoiminnallisia.

Heikosti toimivissa hankkeissa osaamisen jakaminen ja kehittäminen tapahtuu opettajaohjoisesti. Opettajat suhtautuvat teknisesti oppimistoimintaan ja pedagoginen näkemys oppimisympäristön toiminnasta puuttuu. Oppimisympäristöä ja sen toimintaa ei ole integroitu opetukseen, vaan se on muusta toiminnasta irrallinen saareke. Tällä ratkaisulla eriytetään opetustyö ja työelämäyhteistyö toisistaan toiminnan periaatteiden vastaisesti.

Kun onnistuneen oppimisympäristön tuntomerkit toteutuvat käytännössä, voi ammattikorkeakoulu parhaimmillaan olla luomassa oppivaa aluetta yhdessä opiskelijoiden ja alueen elinkeinoelämän kanssa. Oppivalla alueella ymmärretään tässä kollektiivisen oppimisen toimintatapoja ja ympäristöjä. Yhteistoimintaa harjoitettava kolmikanta muodostaa toiminta-alueelleen toimijakasauaman, jossa tapahtuu yhteiskehittelyä, osaamisen jakamista, uuden luomista ja eri toimintakulttuurien yhdistymistä yli institutioiden rajojen. Oppiva alue tarjoaa ympäris-

tön, joka rohkaisee yhteisöjä ja yksilöitä ammatillisen tietotaidon kehittämisessä. (Mäki, & Saranpää, 2012, 56.)

## Lähteet

Gruber, H., & Palonen, T. (2007). Learning in the workplace – New developments. *Research in educational Sciences* 32. Finnish Educational Research Association.

Herranen, J., & Sirkkilä, H. (2008). Työelämälähtöisyydestä työelämäkeskeisyyteen – ammattikorkeakoulujen pedagogiset innovaatiot tutkimus- ja kehitystyön tukena. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen, & M-L. Kakkonen (Toim.), *Opetuksen ja tutkimuksen kiasma* (ss. 90-111). Helsinki: Edita.

Hippel, E. von, & Katz, R. (2002). Shifting innovation to users via toolkits. *Management Science*, 48(7), 821-833.

Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). Tutkimus-haastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2002). *Tutki ja kirjoita*. 6-8. painos. Helsinki: Tammi.

Kvale, S. (1996). *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: Sage.

Lappalainen, I., Apilo, T., Eerola, A., Konttinen, J., & Pelkonen, A. (2010). Monimuotoinen käyttäjälähtöisyys yritysten uudistuvassa innovaatio-toiminnassa. Huomioita käyttäjälähtöisen innovaatiopolitiikan kehittämiseen. VTT tiedotteita – Research notes 2536. Helsinki: Edita Prima Oy.

Lehto, P. Puheenvuoro. Haettu 19.10. 2011 osoitteesta [http://www.sitra.fi/fi/Ajankohtais-ta/Puheenvuorot/20090525\\_puheenvuoro\\_Petri\\_Lehto.htm](http://www.sitra.fi/fi/Ajankohtais-ta/Puheenvuorot/20090525_puheenvuoro_Petri_Lehto.htm).

Manninen, J., & Pesonen, S., (1997). Uudet oppimisympäristöt. *Aikuiskasvatus*, 4, 267–274.

Miettinen, R., & Peisa, S. (2002). Integrating School-based Learning with the Study of Change in Working Life: The alternative enterprise meth-

od. *Journal of Education and Work*, 15(3), 302-319.

Mäki, K., & Saranpää, M. (2012). Johtamistoimintaa kehittämässä. Teoksessa K. Mäki, & T. Palonen, (Toim.) *Johtamisen tilat ja paikat. Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja*. (ss. 54-78). Vantaa: Hansaprint Oy.

Nowotny, H. The Potential of Transdisciplinarity. Haettu 16.12. 2013 osoitteesta [http://helga-nowotny.eu/downloads/helga\\_nowotny\\_b59.pdf](http://helga-nowotny.eu/downloads/helga_nowotny_b59.pdf).

Peisa, S. (2010). Oppimista työelämän kanssa – käsityksiä ja käytäntöjä. HAAGA-HELIAN julkaisusarja. Puheenvuoroja 2/2010.

Pratt, J., Kekäle, T., Maassen, P., Papp, I., Pellon, J., & Uitti, M. (2004). *Equal, but Different. An Evaluation of the Postgraduate Polytechnic Experiment in Finland. Final Report*. Finnish Higher Education Evaluation Council.

Puhakka, N., Kotila, H., & Mäki, K. (2011). *Koulu- vai käyttäjälähtöisyyttä? OPIT-työelämä-lähtöisten oppimisympäristöjen tutkimus- ja kehittämishanke HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulussa*. Julkaisematon arviointiraportti.

Rautiainen, A-M. Käyttäjälähtöisyydestä etua yritysten innovaatiotoimintaan. Haettu 19.10. 2011 osoitteesta [www.tekes.fi/fi/community/Uutiset/404/Uutinen/1325?name=Kayttajalahtoisyydesta+etua+yriytysten+innovaatiotoimintaan](http://www.tekes.fi/fi/community/Uutiset/404/Uutinen/1325?name=Kayttajalahtoisyydesta+etua+yriytysten+innovaatiotoimintaan).

Tynjälä, P., Kekäle, T., & Heikkilä, J. (2004). *Työelämä-lähtöisyys koulutuksessa*. Teoksessa E. Okkonen (Toim.), *Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – toteutuksia ja kokemuksia*. (ss. 6-15). Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja.

Tynjälä, P., Välimaa, J., & Sarja, A. (2003). *Pedagogical perspectives on the relationship between higher education and working life*. *Higher Education* 46: 147-166.

